

Hofer, Manfred; Reinders, Heinz; Fries, Stefan; Clausen, Marten; Schmid, Sebastian; Dietz, Franziska
Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation
Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 3, S. 326-341



Quellenangabe/ Reference:

Hofer, Manfred; Reinders, Heinz; Fries, Stefan; Clausen, Marten; Schmid, Sebastian; Dietz, Franziska:
Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte. Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 3, S. 326-341 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47581 - DOI: 10.25656/01:4758

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47581>

<https://doi.org/10.25656/01:4758>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Jahrgang 51 – Heft 3
Mai/Juni 2005

Inhaltsverzeichnis

Essay

- Ewald Kiel/Joachim Grabowski/Swantje Meyer
Quizshowwissen als Bildungsgut? 311

Allgemeiner Teil

- Manfred Hofer/Heinz Reinders/Stefan Fries/Marten Clausen/
Sebastian Schmid/Franziska Dietz
Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte.
Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen
Werten und schulischer Lernmotivation 326

- Leonie Herwartz-Emden/Verena Schurt/Wiebke Waburg
Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch.
Forschungsstand und Forschungsdesiderata 342

- Thorsten Schneider
Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen.
Eine empirische Untersuchung mit Daten des
Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) 363

- Burkhard Schwier
Ein blinder Fleck: Schulentwicklung als Schulverbesserung von
„schwachen“ Schulen in England und Wales.
Probleme und Entwicklungsansätze 380

- Andreas Hartinger
Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung
auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern 397

Besprechungen

Daniel Tröhler

Mathis Leibetseder: Die Kavalierstour. Adelige Erziehungsreisen im 17. und 18. Jahrhundert	415
---	-----

Pia Schmid

Lucia Amberg: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts	418
---	-----

Rainer Kokemohr

Timo Hoyer: Nietzsche und die Pädagogik. Werk, Biografie und Rezeption	421
--	-----

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2004	428
Pädagogische Neuerscheinungen	462

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte von Braun & Brunswick GbR, Waltrop, bei.

Manfred Hofer/Heinz Reinders/Stefan Fries/Marten Clausen/
Sebastian Schmid/Franziska Dietz

Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte

Ein differenzieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten
und schulischer Lernmotivation¹

Zusammenfassung: Aus der Jugend- und Schulforschung ist bekannt, dass deutsche Schüler im Durchschnitt eine niedrige Schulfreude angeben und vergleichsweise wenig Zeit für schulische Angelegenheiten einsetzen. Dieser Befund wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur unter anderem durch Hinweis auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu erklären versucht. Ansätze dieser Art lassen jedoch die große interindividuelle Variation zwischen Schülern außer Betracht. Die „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“ wird vorgestellt und deren Erklärungspotenzial für individuelle Variationen schulischen Engagements geprüft. Sie basiert auf der Annahme, dass das relative Gewicht von Leistungs- und Wohlbefindenswerten eine Varianzquelle für Lernmotivation darstellt. Es wird spezifiziert, wann es zu Konflikten zwischen Handlungen kommt und welche Reaktionen Jugendlicher auf Handlungskonflikte zu einer Beeinträchtigung der Lernmotivation führen. Empirische Befunde werden vorgestellt und diskutiert.

1. Geringe schulische Lernmotivation und ihre Varianz

Seit Hornstein (1990) auf die geringe Schullust deutscher Schüler aufmerksam gemacht hat, ist dieser Befund verschiedentlich bestätigt worden. Jugendliche Schüler sehen schulische Bildung zwar als wichtig an (Strecker/Noack 2002), bewerten aber Schule und schulisches Lernen häufig negativ. Viele fühlen sich in der Schule nicht wohl, nennen als positive Aspekte lediglich Freizeit, Ferien, Pausen und das Verhältnis zu Mitschülern. Befunde von Pelkner/Boehnke (2003) zur Bezeichnung von Mitschülern als „Streber“ zeigen zudem, dass in der Interaktion zwischen Schülern Leistungsfeindlichkeit zum Ausdruck kommen kann. Der Zeitaufwand von Schülern für Hausaufgaben geht im internationalen Vergleich nicht über das Mittelmaß hinaus (Schümer 2001), und nur wenig Schüler scheinen von den außerunterrichtlichen schulischen Lernangeboten Gebrauch zu machen (Stecher 2003). Alles in allem gehört Lernen innerhalb und außerhalb der Schule nicht zu den Vorlieben der jungen Menschen. Wie sich zeigen lässt, weisen die heutigen deutschen Jugendlichen auch im historischen und internationalen Vergleich eine geringe schulische Lernmotivation auf, die insbesondere ab der fünften Klasse deutlich absinkt (zusf. Reinders/Hofer 2003).

Trotz dieses allgemeinen Trends lassen sich große Unterschiede in der Schullust bei Schülern beobachten. In Untersuchungen wird eine breite Variation der Einschätzungen

- 1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit Sachbeihilfen an M. Hofer, M. Clausen, S. Fries & H. Reinders geförderten Projekts „Wertewandel und Lernmotivation“ (Az. Ho 649/17-1), das Teil des DFG-Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“ ist.

deutlich. Bei Czerwenka u.a. (1990) gaben etwa 65% der Schüler der Schule die Globalzensur 3 oder schlechter. Von 35% der Befragten erhielt Schule jedoch die Zensur 1 oder 2. Die Varianz in der Bewertung von schulischen Aspekten findet ihre Entsprechung in Unterschieden in der Anstrengungsbereitschaft und dem Ausmaß, in dem Hausaufgaben gemacht werden. In einer Untersuchung von Haag und Mischo (2002) zum Hausaufgabenverhalten konnten einerseits Jugendliche identifiziert werden, die ein stark variierendes Zeitinvestment aufwiesen und die lediglich kurz nach und kurz vor einer Klassenarbeit eine erhöhte Aktivität zeigten. Daneben gab es aber auch eine große Zahl von Schülern, die kontinuierlich ihre Hausaufgaben anfertigten.

Es ist zwar einzuräumen, dass es sich bei der Einstellung von Schülern zur Schule wohl nicht um ein eindimensionales Konstrukt handelt (Fredricks/Blumenfeld/Paris 2004; Hascher 2004). Wahrscheinlich hat die Einstellung verschiedene Facetten, und sicher ist sie bei vielen Schülern ambivalent. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass bei insgesamt eher negativer Ausprägung der Globaleinstellung die Variabilität der Beurteilungen Jugendlicher über Schule und Lehrer ebenso wie das für die Schule aufgebraachte Engagement erheblich sind.

Theorien in der Jugendforschung thematisieren den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Faktoren und problematischen Erscheinungen bei Jugendlichen. Dabei dominiert das Konzept der Individualisierung, das Prozesse der Enttraditionalisierung und Vereinzelung als Ursache für jugendliche Orientierungslosigkeit und Stress verantwortlich macht, die in der Folge unter anderem zu mangelnder Schulfreude bei Jugendlichen führen (Hurrelmann/Mansel 1998). Auch werden die Restriktionen des Arbeitsmarktes als Grund für Schulunlust benannt. Jugendliche würden das Investment in schulische Bildung bei geringen Chancen des Übertritts in den Arbeitsmarkt in Frage stellen (Hornstein 1990; Münchmeier 1997).

Diese Ansätze können indes die skizzierten Variationen nicht erklären, da Brückenkonstrukte fehlen (wie z.B. Werte), welche die gesellschaftliche Ebene und die individuelle Ebene miteinander verbinden (vgl. Hofer u.a. 2005). Demgegenüber liegen in der Jugend- und Werteforschung differenzielle Ansätze vor, die sich der Systematisierung individueller Unterschiede widmen. Sie stehen zwar nicht in direktem Bezug zur schulischen Lernmotivation, betrachten aber die Variation von Werten als unabhängige Variable.

2. Differenzielle Ansätze in der Jugend- und Werteforschung

Im Folgenden wird in der Literatur nach Ansätzen gesucht, die sich für die Entwicklung einer differenziellen Theorie zum Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Werten und schulischer Lernmotivation eignen.

2.1 Differenzielle Ansätze in der Jugendforschung

In regelmäßigen Abständen werden Typisierungen von Jugendgenerationen vorgenommen (zuf. Baacke 1987), von denen jene der 1981er-Shell-Jugendstudie eine große Re-

sonanz erfahren hat. Die von den Autoren benannten jugendlichen Subkulturen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Anpassung bzw. des Widerstands gegen Standards der Erwachsenengeneration und stehen in der Tradition einer Typisierung von Jugend auf der Generationenachse. Auch Fend (1991) nimmt eine Unterscheidung in Typen Jugendlicher vor, indem er Formen der Identitätserarbeitung im beruflichen Bereich unterscheidet. Jugendliche mit einer übernommenen und solche mit einer erarbeiteten Identität etwa orientieren sich in ihren Arbeitseinstellungen an den Leistungsstandards der Elterngeneration, wohingegen Jugendliche im Moratorium noch nicht zu einer Festlegung gelangt sind. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft findet bei diesen ebenso wie bei den Jugendlichen im diffusen Status (noch) kaum statt. Neunschwander (2003) zeigt, dass diese Jugendtypen im Zusammenhang mit jugendlichen Erwartungen an Schule stehen. Jugendliche mit erarbeiteter Identität berichten generell höhere Erwartungen an ihre Lehrer bezüglich der Wissensvermittlung und Zukunftsvorbereitung. Schüler im Moratorium (suchende Identität) erwarten demgegenüber eher soziale Unterstützung im Bereich zwischenmenschlichen Zusammenlebens.

Reinders (2003) hat die Werte-Typisierungen von Jugend aus den 1990er-Jahren zu einer Typologie jugendlicher Entwicklungswege zusammengefasst, in dem die Begriffe Gegenwarts- und Zukunftsorientierung von Jugendlichen mit den beiden Dimensionen Transitions- und Moratoriumsorientierung verbunden wurden. Diese Dimensionen werden als orthogonale Faktoren angesetzt. Indem jeweils eine hohe und eine niedrige Ausprägung auf diesen Faktoren unterschieden werden, entstehen vier Typen, die mit den Begriffen Assimilation, Integration, Diffusion und Segregation gekennzeichnet werden. Insgesamt unterscheiden sich Jugendliche in diesem Ansatz je nach Typus in der Bedeutung, die sie der Schule als wesentlicher Vorbereitungsinstitution auf die berufliche Zukunft beimessen (vgl. Bergs-Winkels/Classen 2003). Nach diesem Konzept ist zu erwarten, dass assimilativ und integrativ orientierte Jugendliche, die eine hohe Zukunftsorientierung aufweisen, eher bereit zu schulischem Engagement als Vorbereitung auf ihre eigene Zukunft sind (vgl. Reinders/Butz 2001; Aram/Mücke/Tamke 2003). Diffuse und segregativ orientierte Jugendliche, die eine geringe Zukunftsorientierung aufweisen, sollten dagegen eine insgesamt geringere Bereitschaft zu schulischem Lernhandeln aufweisen.

Man kann die differenziellen Ansätze in der Jugendforschung so deuten, dass sie häufig mit zwei unabhängig voneinander variierenden Dimensionen operieren, die prägnant als „zukunftsorientiertes Leistungsstreben“ und „gegenwartsorientiertes Streben nach Wohlbefinden“ zu bezeichnen sind. Es handelt sich zum einen um die Orientierung Jugendlicher an der eigenen Zukunft als Erwachsene, die eher im Zusammenhang mit der Präferenz von Werten wie Leistung und Anpassung an die Erwachsenengeneration steht. Zum anderen wird die Dimension des Gegenwartsbezugs auf die aktuelle Lebensphase verwendet, die durch Werte der Entfaltung jugendkultureller Stile, der Betonung sozialer Kontakte (zu Gleichaltrigen), der Relativierung von Leistungsstandards der Erwachsenengesellschaft und einer eher unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung gekennzeichnet ist (vgl. Ferchhoff 1999, Kap. 9.2 und 9.4). Abels (1993, S. 505) spricht von der durch Jugendliche zu leistenden Balance zwischen „Schulzeit und Cliquenzeit“.

Wie im nächsten Absatz dargelegt wird, haben diese Dimensionen eine Entsprechung in Ansätzen der Werteforschung.

2.2 Differenzielle Ansätze in der Werteforschung

Die aus der Politikwissenschaft stammende, auf umfangreichem Datenmaterial basierende Theorie des Wertewandels von Inglehart (1998) führt die Werte von Menschen in den verschiedensten Bereichen auf die beiden grundlegenden Dimensionen der „Anerkennung rationaler Autorität“ und des „Wohlbefindens“ zurück. Diese variieren nicht nur zwischen Gesellschaften, sondern auch zwischen Individuen. Ähnlich wird im Ansatz von Klages (2002) die Dimension der Unterordnungs-/Fügsamkeitswerte jener der Selbstentfaltungswerte gegenübergestellt.

Ein weiterer Ansatz stammt aus der soziologischen Lebensweltforschung zum „Lebensstil“ von Personen, die Barz/Tippelt (1999) für die Pädagogik der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht haben. Identifiziert wurden verschiedene „soziale Milieus“ in der Gesamtbevölkerung, die sich durch unterschiedliche Grundorientierungen auszeichnen. Die zehn sozialen Milieus in Westdeutschland werden zum einen nach der sozialen Lage unterschieden, zum anderen danach, ob die Personen eine bewahrende/habende Grundhaltung einnehmen oder eher Genuss-/selbstexpressive Werte vertreten.

Diese Typisierungen wurden für Erwachsene vorgenommen. Die Studie von Noelle-Neumann/Petersen (2001) und die 14. Shell-Jugendstudie (insb. Gensicke 2002) können indes zeigen, dass sich die Werte von Jugendlichen kaum von denen der Gesamtbevölkerung unterscheiden. So deuten die Ergebnisse der 14. Shell-Studie (Deutsche Shell 2002) darauf hin, dass auch für Jugendliche faktorenanalytisch zwei Wertedimensionen unterschieden werden können: Konvention (z.B. „fleißig und ehrgeizig sein“) und Materialismus/Hedonismus (z.B. „einen hohen Lebensstandard haben“).

2.3 Fazit

Differenzielle Ansätze in der Jugendforschung unterscheiden zumeist nach einer Wertedimension, die das Ausmaß der Zukunftsorientierung, und einer Wertedimension, die das Ausmaß an Gegenwartsorientierung bezeichnet. Wenn der Status als Erwachsener wenig positiv angesehen und der Übergang in den Erwachsenenstatus als schwer erreichbar eingeschätzt wird, dann dürften die Bemühungen, den Übergang in den Erwachsenenstatus vorzubereiten – und darunter fallen schulische Anstrengungen – vermindert, und Befriedigungen aufgesucht werden, die in der Gegenwart erreichbar sind.

Differenzielle Ansätze in der Werteforschung gehen ebenfalls davon aus, dass es möglich ist, die Werteprofile von Menschen in postindustriellen Gesellschaften mithilfe von zwei Dimensionen zu beschreiben, die zusammenfassend als Streben nach Leistung und Streben nach Wohlbefinden charakterisiert werden können.

Diese beiden Forschungslinien können miteinander verbunden werden, wenn man annimmt, dass Wohlbefindenswerte sich bei Jugendlichen in einer Gegenwartsorientie-

rung manifestieren und dass sich Leistungswerte als Zukunfts- und Transitionsorientierung äußern. Diese Annahme erhält empirische Bestätigung aus unserer Interview-Studie (Schmid u.a. im Druck). Darin wurden Jugendliche zu ihren Vorstellungen befragt, die sie mit den Begriffen „Leistung“ und „Wohlbefinden“ verbinden. Sowohl „Leistung“ (als ein gutes Ergebnis, das aus Bemühen entsteht, z.B. gute Noten), als auch „Wohlbefinden“ (als glücklich/frei/mit Freunden sein) werden hoch bewertet. Aus den Interviews wurde auch ersichtlich, dass die Ausübung schulisch relevanter Tätigkeiten vorwiegend mit ihrer Bedeutung für zukünftige Effekte begründet wurden, während Freizeittätigkeiten mehrheitlich mit ihrem unmittelbaren Gewinn in Verbindung gebracht wurden.

Die Annahme, die Transitions-/Moratoriumsorientierung als jugendtheoretische Ausprägung von allgemeinen Werten (Leistungs-/Wohlbefindenswerte) anzusehen, macht demnach Sinn. Werte der Leistung und des Wohlbefindens stehen im Zusammenhang zur biografischen Orientierung (Transition vs. Moratorium) Jugendlicher, und mit diesen Werten gehen Präferenzen für schulisches Lernen als Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus, insbesondere den späteren Beruf, einher.

Die bisherigen Überlegungen münden in das Ergebnis, dass die schulrelevanten Werte Jugendlicher auf zwei Dimensionen beschreibbar sind, dass diese sich in unterschiedlicher Weise auf Zukunft und Gegenwart beziehen und dass sie interindividuell variieren können. Im Folgenden wird eine Theorie vorgestellt, die darauf aufbauend den Zusammenhang zwischen Wertekonstellationen und schulischer Lernmotivation durch die Angabe von Zwischenkonstrukten spezifiziert.

3. Eine Theorie motivationaler Handlungskonflikte

3.1 Theoretischer Ausgangspunkt

Die „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“ (Hofer 2003; Hofer u.a. 2004) geht davon aus, dass Jugendliche in einer Gesellschaft mit hohem Freizeit- und Erlebniswert leben. Dem entspricht der Befund einer zunehmenden Bedeutung von Werten des Wohlbefindens und zwischenmenschlicher Beziehungen. Gleichzeitig hat „Wissen“ eine große Bedeutung, und der Erwerb von Bildungstiteln wird mehr denn je als eine unabdingbare Voraussetzung für eine berufliche Laufbahn angesehen. Dies korrespondiert mit dem Befund, dass auch Leistungswerte hoch befürwortet werden. Die Theorie unterstellt, dass sich Jugendliche auf den beiden Wertedimensionen Leistung und Wohlbefinden unterscheiden und erklärt interindividuelle Unterschiede der schulischen Lernmotivation von Jugendlichen durch Bezug auf spezifische Wertekonstellationen. Die Erklärung enthält als Zwischenglied die Annahme, dass Lerntätigkeiten zunehmend in einen Wettbewerb mit anderen Tätigkeiten kommen können, die ein größeres Wohlbefinden versprechen. Dadurch entstehen kognitive Konflikte zwischen verschiedenen Handlungsabsichten, vor allem zwischen solchen zu schulischem Investment und solchen zu gegenwartsbezogenen Freizeithandlungen. Der Begriff „Wettbewerb der Tätig-

keiten“ beschreibt das Problem, in einer endlichen Zeit zwischen ähnlich hoch präferierten Tätigkeiten auswählen zu müssen. Dieses Problem müsste umso größer sein, je mehr attraktive Alternativen zu schulischem Lernen angeboten, wahrgenommen und angestrebt werden.

3.2 Empirische Basis

Eine empirische Fundierung der in der unten skizzierten Theorie enthaltenen Aussagen wird in einem Forschungsprogramm betrieben, aus dem im Folgenden exemplarisch einige erste Ergebnisse angeführt werden.

In einer qualitativen Explorationsstudie (Schmid u.a. im Druck) an 25 Jugendlichen im mittleren Alter von 16.4 Jahren wurden die Sichtweisen Jugendlicher über die für den Zusammenhang zwischen Werthaltungen und Lernmotivation relevanten theoretischen Konstrukte ermittelt. Der Interviewleitfaden wurde entlang der theoretischen Konstrukte erstellt, die Interviews wurden transkribiert und in Aussageeinheiten segmentiert. Anschließend wurden die segmentierten Transkripte von Kodierern inhaltsanalytisch ausgewertet.

In zwei Fragebogenuntersuchungen wurden die quantitativen Zusammenhänge zwischen den in der Theorie spezifizierten Variablen rekonstruiert. In der kleiner angelegten ersten Fragebogenstudie (Voruntersuchung, vgl. Fries u.a. im Druck) wurden 184 Schüler der 6., 8. und 10. Klassen aus den drei Schularten Haupt-, Realschule und Gymnasium befragt. Sie diente auch der Entwicklung und psychometrischen Überprüfung von Messinstrumenten, die in der Hauptuntersuchung einer größeren Stichprobe vorgelegt wurden. An der Hauptuntersuchung (Hofer u.a. 2003) nahmen insgesamt 704 Schüler/innen aus den Klassenstufen 6 und 8, ebenfalls aus den drei Schularten Haupt-, Realschule und Gymnasium teil. Die Befundmuster waren in den beiden Fragebogenstudien weitgehend identisch.

3.3 Die Theorie und erste Befunde

Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen Aussagen vorgestellt und jeweils im Anschluss daran die zugehörigen empirischen Ergebnisse berichtet. Die Aussage 1 thematisiert die variierenden Anforderungen, denen Jugendliche in ihren Lebensbezügen ausgesetzt sind. Die zweite Aussage bezieht sich auf die Variation von Werten bei Jugendlichen. Die beiden Aspekte von Umwelt und Person werden in Satz 3 miteinander verbunden. Die Aussagen 4 bis 6 behandeln die daraus entstehenden Handlungskonflikte und ihre differenziellen Folgen für die schulische Lernmotivation.

1. *Variationen in der Umwelt.* Die Gesellschaft fordert von Schülern Leistung und einen Bildungsabschluss, der den Zugang zum Beschäftigungssystem eröffnet. Zugleich ermöglicht die Gesellschaft den Jugendlichen eine große Menge an Erlebnissen, die Ausübung von Interessen und den Konsum von Gütern. Entscheidend für diesen

Beitrag ist die Aussage, dass diese Angebote und Forderungen nicht auf alle Jugendlichen in gleicher Weise wirken, sondern dass sie in Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe in unterschiedlichen Ausprägungen vermittelt werden. Umwelten variieren in den beiden Dimensionen der Ermöglichung von Wohlbefinden und Leistung.

2. *Variationen in der Person.* Jugendliche unterscheiden sich in der Ausprägung auf den beiden Wertedimensionen. Sie sehen das Erbringen von Leistung und das Erleben von Wohlbefinden als unterschiedlich wichtig an.

Aufbauend auf die Ergebnisse der Interview-Studie (siehe unter 2.3) wurden für die Fragebogenuntersuchungen zwei Instrumente entwickelt. Das erste Instrument basiert auf Aussagen der Schüler/innen zu den Begriffen „Leistung“ und „Wohlbefinden“. Die Skalen „Leistungswerte“ und „Wohlbefindenswerte“ wurden als Rating-Skalen vorgegeben. Ein Item für Leistungswerte ist: „Wie wichtig findest du, dass man bei allem versucht, der/die Beste zu sein?“ Ein Item für Wohlbefindenswerte ist: „Wie wichtig findest du, dass man sein Leben mit Dingen verbringt, die einem Spaß machen?“. Das zweite Instrument bestand aus zwei Beschreibungen je einer fiktiven Person mit Wohlbefindens- bzw. Leistungswerten in geschlechtskongruenter Form. Die Schüler sollten auf einer Ratingskala angeben, wie ähnlich sie dieser Person jeweils sind. Die Beschreibung des durch Wohlbefindenswerte dominierten Werttyps enthielt Aussagen wie „Julia ist es vor allem wichtig, dass sie im Leben Spaß hat und viel erlebt. Am liebsten verbringt sie ihre Zeit mit ihren Freunden“. Der durch Leistungswerte dominierte Werttyp enthielt Charakterisierungen wie: „Anne ist es vor allem wichtig, dass sie im Leben etwas erreicht. Sie hat klare Ziele, auf die sie immer konsequent hin arbeitet“.

Es zeigte sich, dass die Schüler beiden Werten im Mittel hoch zustimmten, wobei die beiden Skalen zwar korreliert waren, aber dennoch eine zweifaktorielle Struktur aufwiesen. Daraus kann gefolgert werden, dass es sich tatsächlich um zwei Wertedimensionen handelt, auf denen Jugendliche interindividuell variieren.

3. *Interaktion zwischen Umwelt und Person.* Die Werthaltungen der Schüler interagieren mit den Umweltanreizen. Schüler mit hohen Leistungswerten neigen dazu, Lerntätigkeiten hoch zu bewerten, die positive Konsequenzen in der Zukunft haben. Umgekehrt werden Wohlbefindenswerte eher im Freizeitbereich realisiert. Schülern mit hohen Wohlbefindenswerten erscheinen Tätigkeiten attraktiver, die unmittelbar belohnend sind.

Um zu prüfen, ob Schüler, die Leistung hoch bewerten, mehr Gefallen an schulischen Lerntätigkeiten finden, während Schüler mit hohen Wohlbefindenswerten Freizeitaktivitäten höher und schulische Handlungen niedriger bewerten, wurden in der Hauptuntersuchung Schulhandlungen (Erledigen von Hausaufgaben, Vorbereitung auf Klassenarbeiten) und Freizeithandlungen (Fernsehen, sich mit Freunden treffen) vorgegeben und deren Valenzen ermittelt. Dabei wurde zwischen der Bewertung der Handlungsausführung selbst und der Bewertung der Ergebnis- bzw. Folgeanreize der Handlung unterschieden. Beispielimens sind: „Normalerweise sind die Themen, die in Klassenarbeiten behandelt werden, interessant“, „Normalerweise sind die Noten der Klassenarbeiten wichtig für die Zeugnisnote“. Die Ergebnisse un-

erstützten die Erwartungen. Die Ausprägung von Leistungswerten hing positiv mit der Bedeutung zusammen, die Schülerinnen und Schüler den Hausaufgaben und der Vorbereitung auf Klassenarbeiten beimaßen (Korrelationen zwischen .22 und .40), während Schüler mit hohen Wohlbefindenswerten diese Tätigkeiten negativer bewerteten als Schüler mit niedrigen Wohlbefindenswerten (Korrelationen zwischen -.14 und -.37). Umgekehrt hing die Bedeutung, die Schülerinnen und Schüler dem Fernsehen und dem Zusammensein mit Freunden beimaßen, positiv mit ihren Wohlbefindenswerten und teilweise negativ mit den Leistungswerten zusammen.

Im Hinblick auf die Thematik dieses Beitrags besagt der Befund, dass die allgemeinen Werte zusammenhängen mit der Bevorzugung schulischer und außerschulischer Tätigkeiten. Werte scheinen also bedeutsam für schulische Lernmotivation zu sein. Wir gehen nun einen Schritt weiter und nehmen an, dass ein Wettbewerb oder Konflikt zwischen schulischen und außerschulischen Tätigkeiten den Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation vermittelt.

4. *Werte und motivationale Handlungskonflikte.* Ein motivationaler Handlungskonflikt entsteht dann, wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt mehrere Tätigkeiten hoch bewertet werden, die nicht gleichzeitig ausgeführt werden können. Genauer: Je höher und je ähnlicher die Ausprägungen auf den beiden Wertedimensionen sind, desto häufiger sollten Jugendliche Handlungskonflikte erleben.

Zu einem Zeitpunkt können Leistungs- und Wohlbefindenstätigkeiten gleich hoch bewertet werden. Zum Beispiel kann der Notwendigkeit, Hausaufgaben zu machen, der gleich starke Wunsch entgegen stehen, mit den Freunden wegzugehen. Konflikte können auch innerhalb der Leistungs- und Wohlbefindensbereiche entstehen, z.B. wenn das Erledigen der Hausaufgaben in Englisch mit der Vorbereitung auf die Mathematikarbeit konkurriert, oder wenn man verschiedene Sendungen aus dem Fernsehen, die gleichzeitig laufen, sehen will, oder wenn man an einem Abend auf zwei Geburtstagspartys eingeladen ist. Es handelt sich um Situationen, deren Anhäufung alltagssprachlich mit dem Begriff „Freizeitstress“ bezeichnet wird.

Die Häufigkeit von Handlungskonflikten wurde mithilfe von Fragen der folgenden Art erfasst: „Wie oft kommt es vor, dass Du am Nachmittag oder am Wochenende nicht weißt, ob Du etwas für die Schule machen sollst (Hausaufgaben, für eine Arbeit lernen) oder eine Freizeitaktivität (mit Freunden treffen, Sport, Fernsehen, usw.) unternimmst?“. Zur Quantifizierung der Konfliktintensität zwischen den Werten wurde ein Index verwendet, der sowohl die Ähnlichkeit als auch die Höhe der Wertausprägungen berücksichtigt (Breckler 1994). Er wurde mit der ermittelten Häufigkeit von Schul-Freizeit-Konflikten korreliert. Für beide Instrumente zur Erfassung von Werten ergaben sich signifikante positive Korrelationen zwischen dem Werte-Konfliktindex und der berichteten Konfliktfrequenz, die allerdings nicht über $r = .20$ hinausgingen.

5. *Konsequenzen von Handlungskonflikten.* Der Zustand einer Rivalität mehrerer Handlungen, insbesondere zwischen solchen, die auf die beiden Wertedimensionen Leistung und Wohlbefinden bezogen sind, hält nach der Entscheidung für das Durchführen einer der alternativen Handlungen an. Auch wenn Jugendliche sich für eine

Tätigkeit entschieden haben, wirkt die Rivalität zwischen verschiedenen Intentionen nach. Die Intensität des Konflikterlebens sollte proportional zur Attraktivität der Alternative ausfallen. Auch nach der Entscheidung, nicht die Fernsehsendung zu sehen, sondern die Hausaufgaben zu machen, wird mancher Lerner von Zeit zu Zeit an die Sendung denken und durch solche Gedanken in seinem Lernen beeinträchtigt. Diese Beeinträchtigung sollte umso stärker sein, je attraktiver die verpasste Sendung bewertet wird.

Insbesondere bei hoher Ausprägung in beiden Wertedimensionen müsste es bei einer Entscheidung für das Lernen zu einer Störung der lernbezogenen Gedanken kommen und zu einer geringen Verarbeitungstiefe. Die Beschäftigung mit nicht ausgeführten alternativen Handlungen sollte auch zu einer Beeinträchtigung der Gefühle führen, z.B. zu schlechter Laune oder schlechtem Gewissen.

Als Folgen motivationaler Handlungskonflikte werden beim Lernen zum einen Strategien angenommen, die dazu dienen, auch der nicht ausgewählten Tätigkeit zur Ausführung zu verhelfen. Zum anderen wird vermutet, dass als Konsequenzen schlechte Stimmung und eine geringe Verarbeitungstiefe resultieren.

- *Ablenkung*. Die Aufmerksamkeit wird nicht voll auf die gewählte Aktivität gerichtet („Manchmal ja. Da denk ich: ‚Och, die dicksten Freunde, die treffen sich jetzt mit den Mädchen und ich muss hier am Tisch sitzen und meine Hausaufgaben machen!‘“²).
- *Abbrechen*. Nach Aufnahme einer Tätigkeit kann bei unerwartet hoher Anstrengung oder langer Dauer oder durch Auftauchen einer Alternative vorzeitiger Abbruch erfolgen.
- *Springen*. Um allen Anforderungen wenigstens partiell gerecht zu werden, kann ein Springen zwischen den Tätigkeiten erfolgen („[...] dann kriege ich so ein Hungergefühl irgendwie, dann geh ich runter, ess’ noch was, dann sehe ich meinen Vater, wie er gerade Fernsehen guckt, setz’ mich noch dazu. Dann geh ich wieder hoch, mach ein bisschen weiter. Und dann, ja, also immer so ganz kurze Ablenkungen.“).
- *Stimmung*. Die andauernde kognitive Beschäftigung mit nicht ausgeführten alternativen Handlungen führt auch zu einer Beeinträchtigung der die Handlungsausführung begleitenden Gefühle, z.B. zu schlechter Laune und schlechtem Gewissen.
- *Verarbeitungstiefe*. Das Andauern des Handlungskonflikts interferiert im Arbeitsgedächtnis mit den lernbezogenen Gedanken und führt zu einer geringen Verarbeitungstiefe („Dann mach ich auch eben grad die Hausaufgaben, ganz schnell irgendwie, Hauptsache..., ich muss die ja auch meiner Mutter zeigen. Da zeig ich se halt schnell und so weiter und dann geh ich einfach..., dann beeil ich mich. Und dann geh ich sofort raus.“).

2 Die Zitate entstammen der Interviewstudie (vgl. Schmid u.a. im Druck)

Wenn die gewählte Tätigkeit jene ist, die Wohlbefinden verspricht, dann werden als negative Folgen nur die Variablen Ablenkung und Stimmung angenommen.

Zur empirischen Prüfung der Erwartungen, dass die Ausführung der nach Handlungskonflikten gewählten Tätigkeit von der andauernden rivalisierenden Intention beeinträchtigt wird, wurde in zwei Kurzbeschreibungen je eine typische alltägliche Konfliktsituation geschildert. Die erste Beschreibung bezog sich auf die Entscheidung zwischen den Handlungsalternativen „Hausaufgaben machen“ und „Fernsehen“, die zweite auf die Handlungsalternativen „für die Klassenarbeit lernen“ und „sich mit Freunden/innen treffen“. In der ersten Situation sollten sich die Schüler vorstellen, dass sie gerade mit dem Lernen anfangen wollen, als ein Freund anruft und zu einer gemeinsamen Unternehmung auffordert.

Nach Angaben zur getroffenen Entscheidung und zur erlebten Leichtigkeit der Entscheidung bearbeiteten die Schüler/innen für die vorgestellte Situation (z.B.: „Angenommen, du setzt dich an die Hausaufgaben. Was passiert dann?“) Items zu den Aspekten „Ablenkung“, „Abbrechen“, „Springen“, „Stimmung“ und „Verarbeitungstiefe“, die zu einer Skala zusammen gefasst wurden.

Die Valenzkomponenten sowohl der ausgeführten als auch der unterlassenen Handlung sollten einen Einfluss auf die Ausführungsqualität und das Erleben der gewählten Handlung haben. Diese Vorhersage ließ sich tatsächlich belegen. Die Valenzen der gewählten Handlung und der Konsequenzskala waren signifikant negativ korreliert: Je anstrengender das Lernen (z.B. für eine Klassenarbeit) erlebt wurde und je weniger wichtig das Lernen war, desto mehr wurde über Ablenkung, schlechte Stimmung, Springen, und desto weniger wurde über gute Stimmung und Persistenz beim Lernen berichtet. Die Valenzen der unterlassenen Handlung hingen in umgekehrter Richtung und erheblicher Größenordnung mit den erlebten Konsequenzen zusammen: Je beliebter oder nützlicher die unterlassene Handlung eingeschätzt wurde, desto mehr Schwierigkeiten wurden beim Erledigen der gewählten Handlung berichtet. Interessanterweise traf die gleiche Regelmäßigkeit auch für das Erleben der Freizeithandlung zu: Je wichtiger die unterlassene schulische Tätigkeit eingeschätzt wurde, desto weniger konnten Schüler die Freizeittätigkeit genießen.

6. *Leistungsfolgen von Handlungskonflikten.* In der Summe wirken sich die beschriebenen Strategien auf das tatsächliche Zeitinvestment (time on task) und schließlich auf die schulischen Leistungen aus.

Zur Erfassung der Zeit, die Schüler/innen für schulische Belange investieren, wurde in den Fragebogenuntersuchungen erfragt, wie viel Zeit sie in schulische Aktivitäten investieren, zum Beispiel: „Wie lange hast du dich auf die letzte Klassenarbeit in Mathematik vorbereitet?“. Zur Erfassung der Schulleistung wurde mangels härterer Daten auf die Noten zurück gegriffen. In der Voruntersuchung ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Folgen und der Lernzeit, und zwar zu $r = -.19$ im Fall der Entscheidung für das Lernen für eine Klassenarbeit (statt Freunde treffen) und zu $r = -.28$ für den Fall der Entscheidung für Hausaufgaben (anstatt Fernsehen). Die effektive Lernzeit war dann niedriger, wenn die Schüler angaben, dass sie beim Lernen abgelenkt sind, häufig abbrechen und schlechte Stimmung haben.

Wir erwarteten schließlich, dass die individuellen Wertausprägungen von Schülern direkt die Zeit beeinflussen, die sie mit schulischem Lernen verbringen. Leistungswerte sollten positiv mit Lerninvestment und tendenziell mit Noten zusammenhängen. Aufgrund ihrer vielfältigen anderen Interessen sollten dagegen Jugendliche mit hohen Wohlbefindenswerten geringere Lernzeiten und insgesamt schlechtere Schulleistungen zeigen. Wie erwartet resultierten positive Zusammenhänge zwischen Leistungswerten und Lernzeit (r zwischen .11 und .26) sowie negative Zusammenhänge zwischen Wohlbefindenswerten und Lernzeit (r zwischen -.11 und -.23). Bei den Noten waren die Korrelationen nur im Fall des durch Wohlbefindenswerte dominierten Werttyps erwartungsgemäß und signifikant.

3.4 Fazit

Die Theorie macht Aussagen über den differenziellen Einfluss von gesellschaftlich vermittelten Werten auf die schulische Lernmotivation. Vermittelt wird dieser Zusammenhang über das Konzept des motivationalen Handlungskonflikts. Es wird angegeben, unter welchen Bedingungen Handlungskonflikte entstehen, und auch darüber, welche Konsequenzen dies für das Lernen hat. Zu zentralen theoretischen Aussagen werden Ergebnisse vorgestellt, welche die erwarteten Konstrukte und Zusammenhänge bestätigen. Sie zeigen, dass Wertekonstellationen einen Zusammenhang zu Valenzen von Schul- und Freizeithandlungen sowie zu Handlungskonflikten aufweisen, dass diese bestimmte Konsequenzen zeitigen, und dass Werte auch direkt mit der Lernzeit zusammenhängen.

4. Zusammenfassende Diskussion

Der Beitrag geht von Theorien aus, welche die geringe Schulmotivation deutscher Schüler und die Tatsache, dass sie vergleichsweise wenig Zeit in schulische Angelegenheiten investieren, auf gesellschaftliche Faktoren, vor allem auf die so genannte „Individualisierung“ und auf die geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zurückführen. Diese tragen jedoch den Befunden erheblicher Unterschiede in der Lernmotivation von Schülern nicht Rechnung.

Auf dem Wege zu einem differenziellen Ansatz wurden zunächst Ansätze aus der Jugend- und Werteforschung gesichtet, in denen Typologien von Jugendlichen erstellt werden und die den gesellschaftliche Wertewandel thematisieren. Daraus wurde die Aussage abgeleitet, dass Jugendliche sich in zweierlei Hinsicht unterscheiden: Stärker zukunftsbezogene Jugendliche weisen höhere leistungsbezogene Werte auf, stärker gegenwartsorientierte Jugendliche weisen höhere Wohlbefindenswerte auf. Auch wird darauf verwiesen, dass die gesellschaftlichen Leistungsanforderungen und Wohlbefindensangebote den Jugendlichen individuell über Erfahrungen vermittelt werden, die sie in ihren jeweiligen Kontexten Schule, Familie und Freunde machen.

Anders als in den zu Beginn angeführten Theorien ermöglichen also die beiden Annahmen (a) der interindividuellen Variation von Lebenskontexten, die gesellschaftliche Werte vermitteln, und (b) der interindividuellen Variation von Werten einen Zugang zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lernmotivation.

Das Forschungsprogramm zur Theorie motivationaler Handlungskonflikte gibt darüber hinaus die Zwischenschritte an, über die gesellschaftliche Werte einen Einfluss auf die Lernmotivation ausüben. Insbesondere wird angenommen, dass bei bestimmten Werteausprägungen Jugendliche in einen inneren Konflikt rivalisierender Handlungen geraten. Die Reaktionen darauf sollten zu einer Beeinträchtigung schulischer Lernanstrengung führen. Der Handlungskonflikt wird dadurch gelöst, dass ein Wert auf Kosten des anderen zum Zuge kommt. Das Ergebnis sind Erscheinungen wie Aufschieben (procrastination, vgl. Wolters 2003), geringere Ausdauer und eine verminderte Verarbeitungstiefe (wenig „engagiertes“ Hausaufgabenverhalten, vgl. Trautwein/Köller 2003).

Zusammenfassend besagt die Theorie, dass sich Jugendliche sowohl hinsichtlich der Anforderungen unterscheiden, die von außen auf sie einwirken, als auch hinsichtlich der individuellen Ausprägungen ihrer Leistungs- und Wohlbefindenswerte. Unterschiede in der schulischen Lernmotivation sind abhängig von den Anforderungen und Angeboten der Lebenskontexte, in denen die Schüler leben, der individuellen Ausprägung von Leistungs- und Wohlbefindenswerten und ihrer Relation zueinander, von der Häufigkeit des Auftretens motivationaler Handlungskonflikte sowie von der Art des Umgangs damit.

Daneben gibt die Theorie auch eine allgemeine gesellschaftliche Erklärung für die geringe Schullust deutscher Schülerinnen und Schüler. Die beiden Kategorien Leistung und Wohlbefinden korrespondieren damit, dass die heutige Gesellschaft den Menschen sowohl hohe Wissensanforderungen als auch breite und attraktive Erlebnisangebote bereit stellt. Vereinfacht ausgedrückt wird gesagt, dass die niedrige Lernmotivation deutscher Schüler (unter anderem) darauf zurückzuführen ist, dass sie – weil ihnen mehr Freizeitmöglichkeiten als früher und als Schülern in anderen Ländern zur Verfügung stehen – neben Leistungszielen auch Wohlbefindensziele verfolgen, und dass die äußeren Bedingungen dafür, beides zu vereinbaren, wenig günstig sind.

Die in der Theorie angenommene Reduktion von multiplen Werten auf zwei Dimensionen mag vereinfacht erscheinen. Etwa wurden in der 2000er-Shell-Studie (Deutsche Shell 2000) eine große Zahl von Werten Jugendlicher differenziert. Doch macht eine zusammenfassende Vereinfachung Sinn, um Komplexität zu vermindern und den Gegenstand untersuchbar zu machen, vor allem dann, wenn die Literatur genügend Hinweise darauf gibt, dass Leistung und Wohlbefinden in der Population generell und bei Jugendlichen im Besonderen Kernelemente von Werten darstellen. Auch scheint eine Reduktion auf jene Werte angebracht, die mit schulischem Lernen in einem Zusammenhang stehen könnten.

Die vorgestellten Befunde ergeben Evidenz für die in der Theorie gemachten Aussagen. Das Wertekonstrukt ist in der Lage, Varianz in motivational relevanten Variablen aufzuklären. Insofern kann man von einem erfolgversprechenden Ansatz sprechen. Die Ergebnisse zweier Fragebogenuntersuchungen an unterschiedlichen Stichproben

erbringen ähnliche Ergebnisse. Besonders klar ist der Befund, dass die Anreize einer nicht gewählten Handlung die Qualität der Durchführung der gewählten Handlung beeinträchtigen.

Der Anteil an Varianz, den die Wertekonstellationen bei den erlebten Handlungskonflikten aufklären, ist zwar niedrig, aber angesichts des Allgemeinheitsgrads des Wertekonstrukts doch überzeugend. Möglicherweise gelingt es auch einigen Jugendlichen mit hohen Leistungs- und Wohlbefindenswerten, motivationalen Handlungskonflikten dadurch zu entgehen, dass sie die verschiedenen Tätigkeiten planvoll sequenzieren. Sie orientieren sich an Zeitfenstern, in denen sie der jeweiligen Tätigkeit ungestört von Ablenkungen nachgehen. Denn eine gleichzeitig hohe Ausprägung von Leistungs- und Wohlbefindenswerten dürfte nur dann zu Handlungskonflikten führen,

- a) wenn die Lern- und Freizeittätigkeiten Jugendlicher nicht in Zeitrastern strukturiert sind. Wird dagegen eine Sequenzierung zur Routine, entstehen kaum Situationen, die einer Entscheidung bedürfen, allenfalls dann, wenn sich unerwartete Möglichkeiten oder Schwierigkeiten einstellen. Zwar dürften sich Situationen, die einen motivationalen Handlungskonflikt begünstigen, in einer Gesellschaft mit einem Halbtagschulsystem im Vergleich zu einem Ganztagschulsystem eher häufen, doch hängt dies von dem Ausmaß an strukturierter und institutionell eingebundener Freizeit, vom Monitoring der Eltern und von weiteren Faktoren ab, welche für interindividuelle Variation sorgen. Strukturierte Freizeittätigkeiten können sich sogar positiv auf Schulleistungen auswirken (Eccles/Barber 1999);
- b) wenn Jugendliche über niedrige Impulskontrolle, volitionale Fertigkeiten und Metatechniken der Handlungskontrolle verfügen. Sie sind dann nicht gut in der Lage, auch ohne vorherige Planung ihre Intentionen zu koordinieren und sie effektiv in Handlungen umzusetzen.

Um diese Interpretation zu prüfen, müssten die volitionalen Fähigkeiten der Schüler sowie ihre Zeitplanung mit beachtet werden.

Der geringe Anteil an Varianz, den die Konfliktkonsequenzen bei der investierten Lernzeit aufklären, könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Konsequenzen sehr spezifisch in Bezug auf konkrete Situationen erfasst wurden. Das Zeitinvestment wurde dagegen zeitlich verallgemeinert erfragt.

Abschließend wird die „Anpassungsfunktion“ der angeführten Konsequenzen von Handlungskonflikten – jenseits ihrer schulischen Beeinträchtigungen – diskutiert. Heranwachsende in unserer Gesellschaft stehen vor der Aufgabe, „alte“ und „neue“ Werte miteinander zu vereinbaren und eine multiple Zielerreichung zu gewährleisten. Diese Synthese kann auf zweierlei Weise geschehen.

- a) Die von Schüler/innen angewendeten Strategien (z.B. Abbruch, Springen) eignen sich für eine Verwirklichung multipler Ziele. Intentionen müssen zwar gegen konkurrierende Absichten abgeschirmt werden, damit Handlungen erfolgreich zu Ende geführt werden können. Gleichzeitig dürfen aber günstige Gelegenheiten zur Umset-

zung konkurrierender Absichten wie auch situational bedingte Handlungswechsel nicht verpasst werden (Goschke 1997). So ist es denkbar, dass Jugendliche einen flexiblen und erfolgreichen Einsatz der genannten Strategien entwickelt haben. Im Falle des schnellen Wechsels von Tätigkeiten könnten sie durch den rascheren Zeittakt ihrer (z.B. medialen) Sozialisation besser gerüstet sein, ihre Aufmerksamkeit rasch umzustellen.

- b) Die Wichtigkeit schulischer Leistungen wird zugunsten der Wichtigkeit anderer Werte reduziert. Schülerinnen und Schüler mit hohen Wohlbefindenswerten mögen zwar weniger Zeit für das schulische Lernen aufbringen, doch akzeptieren sie die damit eventuell verbundenen Leistungseinbußen als Preis dafür, zu einer Verwirklichung von Werten auch in anderen Lebensbereichen zu kommen. In der Summe könnte ihr Leben erfüllter ablaufen, als wenn sie sich einseitig Leistungsanforderungen aussetzten.

So gesehen ist das Phänomen des Konflikts zwischen Tätigkeiten, die Wohlbefinden in der Gegenwart versprechen, und solchen, die Erfolg in der Zukunft erwarten lassen, ein gesamtgesellschaftliches Phänomen. Wie dargestellt, kann es der schulischen Lernmotivation abträglich sein. Aus Sicht der Gesamtpersönlichkeit jedoch kann es auch zu einer positiveren Lebensbewältigung führen.

Der in diesem Beitrag unternommene Versuch, den Umgang von Schülern mit Handlungskonflikten zu konzeptualisieren und zu prüfen, legt weiterführende Untersuchungen mit optimierten Instrumenten und einer genaueren Spezifikation des Anwendungsbereichs nahe. Als nächste Schritte sind eine längsschnittliche Studie zur Prädiktion sowie eine interkulturell vergleichende Studie vorgesehen.

Literatur

- Abels, H. (1993): Jugend vor der Moderne. Opladen: Leske + Budrich.
- Aram, E./Mücke, S./Tamke, F. (2003): Jugendliche zwischen Entwicklung und Entfaltung. Stabilität und Veränderung von Orientierungsmustern im Längsschnitt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 571-589.
- Baacke, D. (1987): Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung. Weinheim/München: Beltz.
- Barz, H./Tippelt, R. (1999): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 121-144.
- Bergs-Winkels, D./Classen, G. (2003): „Hauptsache, ich kriege überhaupt eine Arbeit...“. Qualitative Interviews zu Arbeitseinstellungen bei Jugendlichen. In: Merckens, H./Wessels, A. (Hrsg.): Zwischen Anpassung und Widerstand. Zur Herausbildung der sozialen Identität türkischer und deutscher Jugendlicher. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 183-192.
- Breckler, S.J. (1994): A comparison of numerical indexes for measuring attitude ambivalence. In: Educational and Psychological Measurement 54, S. 350-365.
- Czerwenka, K./Nölle, K./Pause, G./Schlotthaus, W./Schmidt, H.-J./Tessloff, J. (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt: Lang.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 2 Bde. Opladen: Leske + Budrich.

- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Frankfurt: Fischer.
- Eccles, J.S./Barber, B.L. (1999): Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? In: *Journal of Adolescent Research* 14, S. 10-43.
- Fend, H. (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen (Vol. 2). Bern: Huber.
- Ferchhoff, W. (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert – Lebensformen und Lebensstile. Opladen: Leske + Budrich.
- Fredricks, J.A./Blumenfeld, P.C./Paris, A.H. (2004): School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74, S. 59-109.
- Fries, S./Schmid, S./Dietz, F./Hofer, M. (i.Dr.): Conflicting values and their impact on learning. In: *European Journal of Psychology of Education*.
- Gensicke, T. (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 139-212.
- Goschke, T. (1997): Zur Funktionsanalyse des Willens: Integration kognitions-, motivations- und neuropsychologischer Perspektiven. In: *Psychologische Beiträge* 39, S. 375-412.
- Haag, L./Mischo, C. (2002): „Saisonarbeiter“ in der Schule – einem Phänomen auf der Spur. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16, S. 109-115.
- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.
- Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In: Schneider, W./Knopf, M. (Hrsg.): *Entwicklung, Lehren und Lernen*. Göttingen: Hogrefe, S. 235-253.
- Hofer, M./Clausen, M./Fries, S./Reinders, H./Dietz, F./Schmid, S. (2003): Gesellschaftlicher Wertewandel und seine Konsequenzen für die allgemeine schulische und mathematisch-naturwissenschaftliche Lernmotivation. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Universität Mannheim.
- Hofer, M./Fries, S./Reinders, H./Clausen, M./Dietz, F./Schmid, S. (2004): Individuelle Werte, Handlungskonflikte und schulische Lernmotivation. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Schulische und außerschulische Ansätze zur Verbesserung der Bildungsqualität*. Münster: Waxmann, S. 329-344.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M. (2005): Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 81-100.
- Hornstein, W. (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart: Klett.
- Hurrelmann, L./Mansel, J. (1998): Gesundheitliche Folgen wachsender schulischer Leistungserwartungen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 18, S. 168-182.
- Inglehart, R. (1998): *Modernisierung und Postmodernisierung*. Frankfurt: Campus.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1981): *Jugend '81 – Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Hamburg: Eigenverlag.
- Klages, H. (2002): *Der blockierte Mensch*. Frankfurt: Campus.
- Münchmeier, R. (1997): Mit gemischten Gefühlen in die Zukunft sehen. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft* 02, S. 58-62.
- Neuenschwander, M.P. (2003): Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In: H. Reinders/E. Wild (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen: Leske + Budrich, S. 219-233.
- Noelle-Neumann, E./Petersen, T. (2001): Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 29 (13.07.2001), S. 15-22.

- Pelkner, A.-K./Boehnke, K. (2003): Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 106-126.
- Reinders, H. (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H./Butz, P. (2001): Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 913-928.
- Reinders, H./Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske + Budrich, S. 237-256
- Reinders, H./Bergs-Winkels, D./Butz, P./Classen, G. (2001): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher: Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung. In: Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven junger Menschen. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung. Weinheim/München: Juventa, S. 200-216.
- Schmid, S./Hofer, M./Dietz, D./Reinders, H./Fries S. (i. Dr.): Value orientations and everyday action conflicts: An interview study with German students. European Journal of Psychology of Education.
- Schümer, G. (2001): Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 411-427.
- Stecher, L. (2003): Jugend als Bildungsmoratorium. Die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen: Leske + Budrich, S. 201-218.
- Strecker, J./Noack, P. (2002): Wichtigkeit und Nützlichkeit von Mathematik aus Schülersicht. In: Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 359-372.
- Trautwein, U./Köller, O. (2003): Was lange währt, wird nicht immer gut. Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17, S. 199-209.
- Wolters, C.A. (2003): Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of Educational Psychology 95, S. 179-187.

Abstract: *From research on adolescents and on schooling we know that German students on average indicate a low level of school enthusiasm and that, in comparison, they spend little time on school matter. In pedagogical writings, this result is explained by referring, among other things, to processes of social change. Approaches of this kind, however, do not take into account the high degree of inter-individual variation among students. The "theory of motivational conflicts of action" is presented and examined as to its explanatory potential regarding individual variation in school commitment. This theory is based on the assumption that the relative weight of values of achievement and well-being constitutes a source of variation in the learning motivation. The authors specify when conflicts between actions arise and which reactions of adolescents to conflicts of action lead to a reduction in learning motivation. Empirical findings are outlined and discussed.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Manfred Hofer, Dr. Heinz Reinders, Dr. Stefan Fries, Dr. Marten Clausen, Dipl.-Psych. Sebastian Schmid, Dipl.-Psych. Franziska Dietz, Universität Mannheim, Erziehungswissenschaft II, 68131 Mannheim, E-Mail: Manfred.Hofer@phil.uni-mannheim.de.